



SEÇÃO: ARTIGOS

Educação Física: um currículo potente e em constante movimento diante da educação inclusiva

Physical Education: a powerful and dynamic syllabus for an inclusive education

Rubiane Severo Oliva¹

orcid.org/0000-0002-6370-8650

rubiane.oliva@maristas.org.br

Karina Pacheco Dohms¹

orcid.org/0000-0002-3317-917X

karina.dohms@maristas.org.br

Mariana de Souza

Arieta¹

orcid.org/0000-0002-8668-6095

mariana.arieta@maristas.org.br

Recebido em: 23 abr. 2021.

Aprovado em: 22 jul. 2021.

Publicado em: 10 mar. 2022.

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo verificar de que forma a Educação Física (EFI) vem contribuindo para os processos de ensino e de aprendizagem como componente curricular potencializador do desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), na educação infantil e nos anos iniciais de uma escola Marista do município de Porto Alegre (RS). Com uma abordagem quanti-qualitativa, esse estudo utilizou como instrumento principal o diário de campo, no que tange ao propósito de acesso, inclusão e permanência dos estudantes nas aulas de EFI, em consonância com os documentos institucionais e os dados quantitativos com o número de estudantes PAEE atendidos e a frequência destes na EFI, buscando avaliar os processos e o currículo desse componente curricular. A análise dos dados quantitativos foi realizada através dos documentos de registro de matrículas e diário de classe, e os dados qualitativos foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Assim, verificou-se que a EFI se torna um espaço potente de oportunidades para que os estudantes PAEE tenham experiências diferenciadas, priorizando a socialização e promovendo transformações quando os vínculos são estabelecidos e quando existe um trabalho em conjunto com as demais áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Física. Educação inclusiva. Ensino. Currículo.

Abstract: This research aimed to verify how Physical Education (PE) has been contributing to the teaching and learning processes, as part of schools' curricula that supports the optimization of motor, social, affective and cognitive skills development of students, which are the Target Group of Special Education (TGSE), in the elementary schoolland in the first years of the school life in a Marist school in the city of Porto Alegre/ RS. In a mixed method approach strategy, this research has used field notes as the main data collection instrument, in order to collect data regarding access, inclusion and permanence of students in PE classes. This was complemented with institutional documents and quantitative data with number of students included in the TGSE and their attendance at PE, seeking to evaluate the processes and the curriculum of this curricula component. The analysis of the quantitative data was performed based on the institutional documents (student registration and classes diaries), and the qualitative data were analyzed using the Content Analysis Technique proposed by Bardin (2010), based on the field notes. The results have shown that PE is a constructive space bringing opportunities for TGSE students to have distinctive experiences, prioritizing socialization and promoting transformations in the cases where there is a joint work with other school disciplines.

Keywords: Physical Education. Inclusive Education. Teaching. Curricular.

Introdução

A partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial (UNESCO, 1994, p. 2), o bojo das reformas educacio-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Colégio Marista Rosário (CMR), Porto Alegre, RS, Brasil.

nais aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de estudantes com deficiência, em que "as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]".

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 apresenta-se como um marco muito significativo na educação brasileira, uma vez que prevê a inclusão e a ampliação do atendimento educacional. No capítulo V, Art. 58º, a educação especial é entendida como sendo uma modalidade de educação escolar ofertada na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com serviço de apoio especializado para atendê-los. E no Art. 59º, inciso III, salienta que os professores especializados, assim como os de ensino regular, são também capacitados para trabalhar a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, a participação desses estudantes nas aulas – da referida disciplina –, quando orientada e estruturada adequadamente, pode trazer benefícios a eles, principalmente proporcionando integração, inserção social e desenvolvimento de suas capacidades afetivas (BRASIL, 1998).

Diante dessas discussões, lei/diretrizes e parâmetros normativos a respeito da importância do acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular, surgiu o interesse em analisar e refletir sobre as contribuições da Educação Física, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e, sobretudo, as relações entre os processos de aprendizagem escolar e o desenvolvimento da motricidade como mais uma possibilidade de avanço em direção à superação das limitações e potencialização das experiências para a aquisição de conhecimentos.

Dessa forma, a Educação Física trabalhada

de forma eficaz e integrada, com um currículo cuidadoso, poderá proporcionar aos estudantes novas possibilidades de interação com o mundo das quais originam novas oportunidades de aprendizagens.

A Educação Inclusiva tem como principal objetivo construir uma escola democrática cujas necessidades educacionais específicas de todos os estudantes, sem exceção, sejam atendidas, e a diversidade seja uma característica intrínseca que, como tal, seja aceita, respeitada e valorizada pelas suas possibilidades e não por suas limitações.

As Matrizes Curriculares da Rede Marista de Educação trazem que a escola se manifesta como um espaço de convívio cultural, por meio da variedade de formas em que o corpo e os movimentos vão se desenvolvendo, nas diversas manifestações culturais, possibilitando não somente ampliar o repertório motor, como também auxiliar no sentido de construir a cidadania social e cultural (MATRIZES CURRICULARES, 2016).

Tais documentos fornecem o aporte necessário para que uma educação inclusiva se efetive, uma vez que estão em sintonia com o processo inclusivo dos estudantes com deficiência. Desse modo, a prática da Educação Física pode se tornar primordial para contribuir com as relações sociais, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, durante a realização das propostas de aula, proporcionando a ampliação dos contatos interpessoais e do repertório motor dos estudantes.

Entendemos que o meio social contribui significativamente para o desenvolvimento de cada pessoa, provocando uma ampliação das relações sociais e afetivas. Diante de tal contexto, emerge como um novo problema a ser investigado: de que forma a Educação Física contribui para os processos de ensino e de aprendizagem em prol do desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo de estudantes público-alvo da Educação Especial?

Entretanto, a partir de uma perspectiva inclusiva, que considera o ser humano como totalidade complexa, na qual não é possível dissociar corpo e mente e, dessa forma, reflete sobre as

formas de situar a motricidade e sua relação com o trabalho pedagógico, as considerações e análises que seguem também ponderam sobre a relevância de um currículo escolar atrelado a essa perspectiva, respeitando a diversidade e considerando a escola como o seu meio social.

1 Fundamentação teórica

Nesta seção abordaremos tópicos relacionados à Educação Física na perspectiva da educação inclusiva, elencando as suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes, compreendendo que a aprendizagem é um ato motor e que o aprender passa, necessariamente, pelo corpo. Trataremos ainda, das possibilidades existentes através de adaptações e flexibilizações que permitem trabalhar o mesmo currículo, considerando a subjetividade e a diversidade humana e o processo avaliativo como algo complexo, que pressupõe reflexão constante do professor sobre a sua prática pedagógica e assim, proporcionando ao estudante um ensino de qualidade que busque eliminar barreiras no seu processo de aprendizagem.

1.1 Educação Física na perspectiva da educação inclusiva

Alguns aportes teóricos subsidiaram a compreensão e a importância da construção da motricidade e da sua repercussão sobre os diversos processos que levam às aprendizagens.

Segundo a abordagem do desenvolvimento proposta por Henri Wallon (NADEL-BRUFERT; WEREBE, 1986), os aspectos afetivo, motor e cognitivo são indissociáveis no processo de construção individual. Cabe lembrar que Wallon sublinha a importância da motricidade no desenvolvimento humano, situando-a na origem do pensamento.

Entende-se, neste estudo, a Educação Física como um componente curricular inserido na educação básica da Rede Marista, presente nos documentos norteadores, que busca contemplar no seu contexto o planejamento de atividades motoras vinculadas ao conjunto de movimentos e suas relações com as áreas psicomotoras. Ou seja, ampliação de repertório motor: percepção,

tônus muscular, esquema corporal, orientação espacial, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora ampla e fina, assim como as habilidades motoras fundamentais (manipulativas, locomotoras e estabilizadoras); e, nessa perspectiva, não pode estar excluída do processo educativo dos sujeitos PAEE.

Por conseguinte, a abordagem aqui exposta foi ganhando forma através da reflexão acerca das práticas educativas realizadas com estudantes com deficiência, sendo que seus contornos se sustentaram a partir daquilo que foi desenvolvido e vivenciado com os estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (até o 3º ano), lançando um novo olhar sobre a importância de promover aprendizagens significativas, seja pelos aspectos motores, pela autonomia ou pelo espaço de relações que lhes foi oportunizado.

Importante destacar, também, que os colégios e unidades sociais da Rede Marista, com um olhar sensível às diversidades e pluralidades de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e, ainda, atentos à abertura de possibilidades para que os professores ampliem o conhecimento e se instrumentalizem nos seus processos e práticas educacionais, produziram um documento norteador para a oferta de uma proposta educativa na perspectiva inclusiva, assumindo o compromisso de expressar o posicionamento pedagógico referente ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, com destaque aos estudantes PAEE, através da construção das Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA, 2018).

Segundo Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista (2018, p. 12), "a Educação Marista está alicerçada na abordagem educativa de São Marcelino Champagnat e acredita que todo sujeito tem potencial para aprender [...]".

Nesse sentido, Braga (1995) declara que Vygotsky versava que o futuro das crianças com necessidades educacionais especiais depende muito das possibilidades que elas venham a ter

no que diz respeito à interação com o meio social.

Há uma diversidade de concepções dentro dos conceitos que sustentam as práticas pedagógicas da Educação Física. O Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) se apresenta como o primeiro ponto de apoio ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição no que diz respeito aos aspectos específicos do componente curricular. Em linhas gerais, podem ser identificados quatro princípios básicos conforme esse Referencial Curricular. O primeiro princípio está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o estudante para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social. O segundo abrange o estudo da cultura corporal do movimento, compreendendo a pluralidade do patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas. O terceiro se atenta para o dever de possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal do movimento. O quarto considera o componente curricular como uma ferramenta pedagógica, voltada à orientação dos planos de estudos a serem elaborados na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global, ajudar para que o mesmo consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer suas limitações e/ou deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário (STRAPASSON, 2007, p. 8).

Desta forma, a relação da Educação Física com as áreas educacionais e psicopedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, possibilita o desenvolvimento cognitivo em um ambiente rico e verdadeiramente apto para que desenvolvam suas potencialidades.

Palma (2010) refere que a Educação Física deve

objetivar o ensino de conhecimentos, sendo o movimento, culturalmente construído, seu referencial primário. Nesses ambientes educativos, os estudantes são ensinados a valorizar a diferença por meio da convivência com seus pares, pelo exemplo dos docentes, pelo ensino que é lecionado em suas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações que vão sendo estabelecidas com a comunidade escolar, tornando-as mais cooperativas, solidárias e participativas.

Entretanto, sabemos que o tempo e as condições destinadas à Educação Física, em geral, não são suficientes e, por isso, é plausível que o trabalho em conjunto com outros componentes curriculares possa entrar em sintonia no que se refere à importância do planejamento, que deve seguir em direção ao desenvolvimento integral dos estudantes. Isso, contudo, só é possível na medida em que o projeto pedagógico contemple, de fato, a motricidade como uma dimensão constitutiva do ser humano e da própria Educação.

Refletir sobre o papel do componente curricular de Educação Física é tão importante quanto qualquer outro componente de uma instituição de ensino, isso implica dizer que a aprendizagem com base nos campos psicomotor, cognitivo e social influencia diretamente no desenvolvimento do estudante. Portanto, é importante considerar que o maior desafio do professor sobre as adaptações e flexibilizações metodológicas e curriculares é saber, em primeiro lugar, se está preparado e apresenta condições favoráveis para receber os estudantes com deficiência junto à turma e, caso não esteja, se evidencia abertura para o conhecimento e para a busca de apoios necessários para a sua prática se tornar cada vez mais efetiva.

Silva e Salgado (2005) afirmam que devem ser implantadas culturas de inclusão a partir de três ideias centrais. A primeira é o entendimento do que é a cultura de inclusão; a segunda refere-se ao fato de que a inclusão não se restringe às pessoas com necessidades especiais; e a terceira ressalta que o professor deve ter uma perspectiva humanista, buscando enxergar e entender como ocorrem as relações sociais naquele ambiente e

como cada aluno se sente durante esse processo.

Com vistas a isso, a inclusão é a capacidade de se ver no outro, de aceitação, de compartilhar experiências que levem em conta as reais necessidades de cada indivíduo. Por meio de uma visão inclusiva, todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção. O intuito da inclusão é, portanto, trazer todos para a sociedade, a qual deverá adequar-se e se adaptar aos particulares de todos em todas as áreas sociais (SASSAKI, 1999).

1.2 Educação física e currículo: possibilidades entre adaptações e flexibilizações

Refletir sobre as adaptações curriculares na Educação Física é um tanto desafiador se levarmos em consideração um componente curricular sensorial, proprioceptivo, comunicativo e integrador em um ambiente que necessita lidar com as diferenças. No entanto, talvez, a grande adaptação seja justamente no manejo e nas estratégias utilizadas nas situações ocorridas durante as propostas oferecidas no cotidiano escolar.

Portanto, não se trata de elaborar outro currículo e sim de trabalhar com o que for estabelecido, fazendo os ajustes necessários, ou seja, flexibilizar os objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e os instrumentos e práticas de acompanhamento à aprendizagem "de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos" (CARVALHO, 2014, apud COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA, 2018, p. 79).

Ainda assim, para que essas adaptações ocorram em um caráter inclusivo, os professores e a estrutura escolar devem estar preparados para receber os estudantes de acordo com suas características individuais e com o conhecimento acerca das especificidades. Desde a elaboração do programa de atividades para que se tenha um ambiente realmente inclusivo, o professor deve estudar o ambiente e os acontecimentos de acordo com o contexto dos indivíduos que compõem o grupo (SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011).

Corroborando, Gorgatti (2008) ressalta a importância em promover programas com qualidade

e segurança, que conheçam algumas características fundamentais sobre cada deficiência e, sobretudo, consigam perceber as potencialidades diferenciadas presentes nas crianças, independentemente das deficiências que possam apresentar.

Nesse sentido, é fundamental considerar as potencialidades e limitações de cada estudante para a definição de estratégias e/ou instrumentos que possibilitem retornos possíveis, respeitando a individualidades a fim de atender suas particularidades na perspectiva inclusiva, indicando o direito do estudante em acessar o mesmo currículo.

Portanto, para estruturar as adaptações, se faz necessário refletir sobre os possíveis ajustes nas formas de organização didática para que não se torne um plano paralelo ou exclusivo, mas que leve em consideração os princípios da prática colaborativa e agrupamentos produtivos que favoreçam a cooperação entre os estudantes a fim de resolverem desafios e construam conhecimentos juntos.

De acordo com Alonso (2011), o professor tem a função de mediador entre o estudante e o conhecimento, facilitando o processo de construção. Deve-se intervir exatamente nas atividades que o estudante ainda não tem autonomia, oferecendo a ajuda necessária para que se sinta capaz de evitá-la; é nesse contexto dinâmico que o professor seleciona procedimentos de ensino e apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

Compreendemos que as orientações sobre as adaptações curriculares precisam ser revistas, analisadas e ressignificadas para que haja compreensão crítica e aplicação mais adequada à realidade de cada instituição escolar. No âmbito da Educação Física é uma tarefa instigante e, por isso, os documentos norteadores são de suma importância para pautar a construção das adaptações metodológicas curriculares, levando em consideração as diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) (1996), além das Matrizes Curriculares e Diretrizes da Educação Inclusiva (2018).

1.3 Educação Física e inclusão: os desafios da avaliação escolar

Em se tratando da participação dos estudantes com alguma deficiência ou necessidade educacional especial nas aulas de Educação Física, a avaliação, sem dúvida, torna-se uma prática desafiadora para os professores, porém, necessária e que deve estar presente nos processos de ensino e de aprendizagem. Ela é importante para que a educação cumpra o seu papel, devendo o professor oportunizar ao estudante espaços para refletir sobre o mundo e levá-lo à construção de um conhecimento necessário à formulação e reformulação de hipóteses.

Para Colégios e Unidades Sociais (2018, p. 43),

a partir do momento em que se estabelece um ponto de partida, existe uma trajetória a ser percorrida até o ponto de chegada. Dessa forma, a avaliação surge para auxiliar na (re) organização do planejamento, da(s) trajetória(s) a ser trilhada pelo estudante e o professor.

Nesse sentido, entendemos que avaliar é um ato complexo que exige do professor um amplo conhecimento e uma grande responsabilidade, pois a avaliação pode fornecer subsídios para uma reflexão constante sobre a sua prática pedagógica, favorecendo a utilização de novos instrumentos de trabalho e proporcionando ao estudante um ensino de qualidade que venha a eliminar possíveis barreiras no seu processo de aprendizagem.

No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento biopsicossocial, mas deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse estudante, tendo como referência a proposta curricular do nível/ano em que está matriculado (OLIVEIRA; POKER, 2003; OLIVEIRA; LEITE, 2000).

Portanto, para os estudantes PAEE, a avaliação deveria assumir características diferentes uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada sujeito, tendo como objetivo garantir e oferecer oportunidades de escolarização para os estudantes que não conseguem acompanhar, por diversas razões, o "engessamento" do ensino

comum. Talvez, os maiores desafios da avaliação em Educação Física sejam o investimento no processo, o olhar diferenciado e o respeito às especificidades de cada um, pois cada sujeito tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e isso precisa ser levado em consideração.

As Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista (2016) elucidam que a avaliação na Educação Física deve auxiliar a escola, os professores em seus processos organizacionais, e contribuir com a formação de seus estudantes, para que desenvolvam e construam seu senso crítico mediante as práticas corporais, autonomia, criatividade e ética.

Segundo Demo (1996), o processo de ensino e aprendizagem acontece a todo momento, sendo assim, a avaliação deve estar pautada em todo o processo da aprendizagem durante o ano letivo. A avaliação precisa olhar o estudante como ser social, sujeito do seu próprio desenvolvimento na qual a construção da avaliação não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas de maneira continuada e que ultrapasse o espaço da escola.

O processo de avaliação nesse componente curricular pode partir dos princípios de uma avaliação inicial (diagnóstica), cuja intenção seja avaliar o conhecimento prévio do estudante e, durante o processo, pode-se utilizar a avaliação formativa, cuja finalidade é proporcionar um olhar investigativo, atento aos objetivos adquiridos pelos estudantes, além de oportunizar um redimensionamento de sua prática.

Dessa forma, a avaliação dos estudantes com deficiência requer cautela, visto que, comumente, os estudantes passam por períodos de oscilação, de mudanças comportamentais, que podem interferir no seu desempenho escolar. Se, por exemplo, a intenção foi a aprendizagem significativa, o processo avaliativo deve considerar a turma com seus diferentes estudantes – a especificidade de cada um –, devendo ser contínua e formativa, um ato de amor, como afirma Luckesi (2002, p. 171), "o ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, dores e alegrias como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que

é neste momento".

2 Objetivos

Este estudo teve como objetivo principal verificar de que forma a Educação Física contribui para os processos de ensino e de aprendizagem, como componente curricular potencializador do desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo em estudantes público-alvo da Educação Especial da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (até o 3º ano) de uma escola privada da Rede Marista, localizada em Porto Alegre.

Como objetivos específicos, buscamos: a) verificar o número de estudantes PAEE atendidos na educação infantil e nos anos iniciais (até o 3º ano) nessa escola; b) examinar qual a frequência dos estudantes PAEE nas aulas de Educação Física; e c) analisar quais as contribuições das aulas de Educação Física para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo dos estudantes PAEE e como estas se efetivaram.

3 Metodologia

Este estudo se consolidou através de uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando como instrumento principal o diário de campo, no que tange ao propósito de acesso, inclusão e permanência dos estudantes PAEE na escola durante o ano letivo de 2019. Também foram utilizados na análise documentos de registro da escola, constituindo os dados quantitativos deste estudo, em relação ao número de estudantes PAEE e à frequência destes nas aulas de Educação Física, contextualizando a participação do público

observado durante a pesquisa. A tabulação e a análise dos dados quantitativos foram realizadas através dos registros de matrículas (número de estudantes) e diários de classes (frequência nas aulas), e os dados qualitativos foram analisados com base nos diários de campo (um com registros referentes à educação infantil e outro aos anos iniciais) a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos dados. Os instrumentos e documentos analisados foram elencados com o intuito de realizar uma melhor e mais efetiva avaliação dos processos desenvolvidos na escola e de analisar o currículo desse componente curricular em prol de uma Educação Inclusiva.

4 Análise e discussão dos resultados

Considerando o objetivo principal do presente estudo, as discussões e as análises que tiveram como base para coleta de dados os documentos institucionais da Rede Marista, os registros de matrículas, os diários de classe e os registros dos diários de campo, foram realizadas as etapas de pré-análise, exploração dos materiais e posterior tratamento dos dados. Foram realizadas leituras flutuantes dos materiais coletados, fragmentação e codificação dos textos e posterior categorização.

Considerando os objetivos específicos como categorias *a priori*, o Quadro 1 contempla o objetivo de verificar o número de estudantes PAEE atendidos na escola pesquisada, apresentando o número de estudantes em cada nível/ano, matriculados no ano letivo de 2019:

QUADRO 1 – Número de estudantes PAEE matriculados no ano letivo de 2019

| Nível | Educação infantil | | | Educação infantil | | |
|-----------------------|-------------------|----|----|-------------------|--------|--------|
| | N1 | N2 | N3 | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
| Nº de estudantes PAEE | 01 | 02 | 03 | 09 | 08 | 06 |

Fonte: As autoras (2021).

Com base nos dados apresentados no Quadro 1, foram atendidos 7 (sete) estudantes na educação infantil e 23 (vinte e três) estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental (até 3º

ano), totalizando 30 (trinta) estudantes. Desses 30 (trinta) estudantes matriculados no ano letivo de 2019, 03 (três) eram estudantes novos na instituição de ensino pesquisada.

Examinando os diários de classe desses níveis/anos de ensino, foi possível evidenciar que houve uma frequência de 100% dos estudantes nas aulas de Educação Física, o que propende a um aproveitamento deste espaço potente de possibilidades para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo desses estudantes.

Nesse sentido, Rechinelli *et al.* (2008) destacam que as mudanças ocorridas na LDB e nos PCN's trouxeram importantes avanços no sentido de facilitar a inclusão. Para eles, os PCNs aparecem como o primeiro documento oficial a propor de forma efetiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade, e, pensando na disciplina de Educação Física (oferecida nas escolas), propõe a inclusão através de um espaço comum a todos, independentemente de suas diferenças. Aliás, os objetivos dos PCN's, em sua maioria, trazem vários elementos que favorecem a inclusão, visto que o respeito ao outro, a cooperação e a solidariedade são amplamente valorizados em seu contexto.

Cientes de que as atividades motoras trazem grandes contribuições na garantia do direito ao desenvolvimento integral desses sujeitos, para além do direito de acesso ao currículo, ao analisar, de fato, quais as contribuições das aulas de Educação Física para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo dos estudantes PAEE e como essas se efetivaram no decorrer do ano letivo de 2019, tecemos, a seguir, algumas considerações relevantes.

No que diz respeito à participação dos estudantes, em sua maioria, permanecem junto do seu respectivo grupo (turma), acompanhando as diferentes partes que constituem a aula, como por exemplo o deslocamento da sala de aula até o ginásio, momento inicial (rodinha, chamada e orientações/combinções iniciais) da aula e todas ou algumas atividades (dependendo da deficiência ou necessidade educativa).

Importante destacar que, para os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as atividades precisam ter um cunho mais concreto e, sempre que possível, utilizar materiais diversos para que de fato os estudantes compreendam

as propostas. Alguns estudantes acompanham o movimento geral das aulas, por sentirem-se pertencentes àquele grupo, mas de fato não apresentam autonomia ou demonstram ter um real entendimento das práticas. No entanto, movimentam-se e demonstram alegria junto ao grupo e por serem motivados pela professora, colegas e/ou monitoras de aprendizagem (profissionais que acompanham a turma) a realizar o que é proposto e, assim, acabam participando das atividades.

Desse modo, a Educação Física consegue integrar todos os estudantes à cultura corporal, além de desenvolver os aspectos individuais e coletivos ao trabalhar o desenvolvimento motor, a aptidão física e o bem-estar social.

Uma das vantagens citadas por Rodrigues (2003) se refere à flexibilidade inerente aos conteúdos trabalhados na Educação Física. Segundo o autor, o professor dessa disciplina possui uma maior liberdade em organizá-los, facilitando a sua prática. Outra vantagem apontada pelo autor é a de que os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os estudantes, gerando, assim, atitudes mais favoráveis à inclusão. O terceiro aspecto destacado é que a Educação Física permite e motiva para uma maior participação nas atividades, inclusive daqueles que evidenciam dificuldades.

As Matrizes Curriculares da Educação Básica Brasil Marista (2016, p. 96) consideram que o corpo e o movimento humano são dotados de significados, e que através deles o sujeito social está presente no mundo, pois ao se movimentar, é capaz de expressar sentimentos, sensações, emoções, subjetividades, e, assim, produzir cultura. Dessa forma, a Educação Física escolar, como componente curricular, "tem como objeto de estudo a linguagem das práticas corporais, ou seja, manifestações corporais produzidas em meio a ambientes culturais e sociais" (2016, p. 96).

No âmbito pedagógico foi fundamental dimensionar, de maneira clara, o papel da Educação Física como componente curricular articulando-se a outros componentes. E, na perspec-

tiva da educação inclusiva, foi fundamental a consideração das relações entre motricidade e aprendizagem. Essa referência conceitual inspirou para enfoques metodológicos que favoreceram a superação de dificuldades na aprendizagem ao aportar a utilização de atividades motoras no processo de ensino.

Buscou-se ainda compreender formas de conduzir os processos inclusivos, através de possibilidades de adaptações curriculares e metodológicas, bem como nos processos avaliativos que envolvem tais práticas. Sobretudo, as adaptações ou flexibilizações realizadas oportunizaram a construção e reconstrução de práticas significativas, para que pudessem desenvolver competências e condições igualitárias a partir de estratégias para dirimir a exclusão ou segregação, através de uma avaliação formativa na qual fosse considerado o processo de como o estudante aprende, suas dificuldades, contemplando todas as necessidades para a formação de um sujeito social envolvido nas aprendizagens e práticas corporais que permeiam a linguagem corporal.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física escolar devem proporcionar a vivência das práticas corporais por meio das diversas manifestações, que não só enriqueçam o repertório motor das crianças e dos jovens, mas ampliem a compreensão da realidade e as relações com o outro. Para isso, a proposta para o ensino da Educação Física escolar defende a construção e o desenvolvimento das competências por meio de práticas significativas, que deem oportunidades a todos os alunos, para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando a seu aprimoramento como seres humanos (MATRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASIL MARISTA, 2016, p. 98).

Importante destacar aqui que, segundo Blanco (2004), a constituição do currículo inclusivo deve ser orientada pelos parâmetros curriculares comuns; entretanto, seu diferencial está na busca constante da satisfação das necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência em conjunto com a turma.

Para tanto, é necessário que o currículo seja adaptável às condições educacionais individuais, priorizando o menor distanciamento possível da referência curricular comum (COOL, 2007).

Tais adaptações curriculares visam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes PAEE ao currículo escolar, de modo a favorecer um melhor aproveitamento em seu processo educacional. Tais adaptações podem ser definidas como “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (HEREDERO, 2010, p. 197).

Na escola pesquisada, a avaliação dos estudantes PAEE é realizada por meio de parecer descritivo, individual, descrevendo o que foi desenvolvido ao longo do período – semestral no caso da Educação Infantil e trimestral para os anos iniciais do ensino fundamental – nas aulas de Educação Física, destacando como se deu a participação do estudante e os avanços (motor, social, afetivo e cognitivo) observados por meio de diferentes registros ao longo do percurso, como, por exemplo, registros diários, fotos e vídeos.

Os estudantes, público-alvo da Educação Especial, muitas vezes têm na escola o único cenário de desenvolvimento da maturação e da autonomia, até então não visto como possibilidade pelos familiares. O estar em grupo, o conhecer outras referências e a possibilidade de interagir com seus pares, provocando mudanças de atitude implica outra forma de valorizar (por parte da equipe pedagógica) a avaliação da aprendizagem. A partir das potencialidades de cada estudante, o que deve ser referenciado no percurso de aprendizagem é “o que e como” foi alcançado esse percurso, ao invés de destacar o que não foi atingido do percurso (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA, p. 91).

Também foi possível evidenciar, durante todo o processo, a importância de repensarmos o papel e as especificidades da Educação Física nesses níveis de ensino. Isso em razão de que as práticas constantes e sistemáticas de investigação e reflexão dos saberes e fazeres dos professores que atuaram diretamente com os estudantes público-alvo da educação especial, aliados com os profissionais que atuam na escola, observando sua importância para o processo de inclusão desses estudantes, auxiliaram no fortalecimento de sua integração no contexto escolar e na vida

(de acordo com o relato de algumas famílias). O trabalho conjunto com os demais professores, equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais equipes do colégio se fez primordial para que houvesse avanços nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes PAEE.

De acordo com Munster e Almeida (2010), os procedimentos e propostas sugeridos pelos professores de Educação Física devem fazer sentido para o professor do ensino regular, o qual deverá associá-los no seu contexto de sala de aula. O autor ainda ressalta que a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório do ensino básico, pressupõe que os professores dessa área de conhecimento estejam comprometidos com a efetivação do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, modificando o currículo "sempre que" e "apenas quando" necessário.

Ressaltamos ainda que a razão legítima de um componente se estabelecer cientificamente e socialmente está na sua missão educativa, sendo assim, a Educação Física se torna uma ferramenta essencial no processo educacional, tratando de relacionar fatos diante da realidade, alcançando uma análise sobre a educação inclusiva, com suas possibilidades e limitações.

As Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA, 2018), em consonância com os princípios e valores institucionais, assumem seu compromisso de expressar o posicionamento pedagógico referente ao atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, com destaque aos estudantes PAEE. Tal documento, articulado com os demais documentos Maristas, serviram como alicerces para o planejamento e elaboração das aulas de Educação Física, contribuindo para tornar os processos de ensino e de aprendizagem, propostos por esse componente curricular, potentes para o desenvolvimento motor (através das propostas de atividades físicas), social (por meio da interação com os estudantes de suas respectivas turmas, professores, auxiliares e

equipes do colégio), afetivo (a partir do estabelecimento de vínculos no ambiente escolar) e cognitivo (consideração das relações entre motricidade e aprendizagem) dos estudantes, de forma inclusiva. A escola só se torna esse espaço inclusivo quando todos os envolvidos são, ao mesmo tempo, atores e autores desta trajetória que se constrói em conjunto.

Considerações finais

A partir das articulações entre os documentos institucionais e o que de fato ocorre nas aulas de Educação Física, foi possível refletir acerca da importância da atuação do professor desse componente com os estudantes público-alvo da educação especial. Igualmente essas práticas se fizeram mais efetivas e significativas na medida em que estavam em conformidade com o planejamento pedagógico coletivo, especialmente com a área de linguagens, na qual esse componente curricular está inserido.

Considerando o objetivo principal deste estudo: *verificar de que forma a Educação Física contribui para os processos de ensino e de aprendizagem, como componente curricular potencializador do desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo em estudantes público-alvo da educação especial da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada Marista de Porto Alegre*; pôde-se perceber que esse componente curricular traz suas contribuições para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo toda vez que está aberto, por intermédio de seus agentes (docentes), a repensar o papel, as especificidades, as práticas e planejamentos da Educação Física nos diferentes níveis de ensino, de forma sistemática, promovendo reflexões e trocas com os demais professores e setores do colégio que trabalham diretamente com os estudantes PAEE.

Nesse sentido, atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa, ressaltou-se que: a) foram atendidos 30 estudantes PAEE no ano letivo de 2019, sendo 7 (sete) estudantes da educação infantil e 23 (vinte e três) dos anos iniciais (até 3º ano); b) houve uma frequência de 100% desses

estudantes nas aulas de Educação Física, o que refletiu em um melhor aproveitamento dessa disciplina, como um espaço enriquecedor para o desenvolvimento integral dos estudantes; e c) notou-se que houve contribuições no desenvolvimento motor, por meio das propostas de diferentes atividades físicas (circuitos motores, jogos e brincadeiras); social, através das interações, que com o passar do tempo se tornaram cada vez mais colaborativas; afetivo, na medida em que os estudantes PAEE estabeleceram vínculos com os colegas, professores, auxiliares e equipes do colégio, tornando mais saudável a permanência no ambiente escolar; e cognitivo, quando o trabalho em conjunto passou a atentar, ainda mais, para as relações entre motricidade e aprendizagem dos estudantes.

Foi possível verificar que as aulas de Educação Física se tornam um espaço potente para oportunizar aos estudantes, neste caso destacando os estudantes PAEE, experiências diferenciadas, priorizando a socialização e promovendo transformações no estabelecimento de parcerias, resultado de um trabalho em conjunto com os demais educadores, equipe de Atendimento Educacional Especializado e demais equipes do colégio.

A Educação Física, como componente integrante do sistema de ensino, encontra-se também imersa nesse processo, embora consciente de sua importância, acreditamos que todos precisamos caminhar juntos, buscando alternativas que venham a efetivar na prática tudo aquilo que está descrito teoricamente, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Referências

ALONSO, D. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível. Instituto Rodrigo Mendes. In: *Diversa Educação Inclusiva na Prática*. IS. II, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamento-flexivel>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e*

educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BRAGA, L. W. *Cognição e Paralisia Cerebral: Piaget e Vigotsky em questão*. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 6 jul. 2015.

COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. *Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista/Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista*. 1. ed. Organização de Ana Rosimeri Araujo da Cunha e Simone Martins da Silva. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2018.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Lógica e democracia da educação. Avaliação qualitativa. Campinas: Papyrus, 1996.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez 2002.

MATRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASIL MARISTA. *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Curitiba: União Marista do Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2016.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 457-467.

NADEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 8, n. 2, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp - Marília publicações, 2000. p. 11-20.

PALMA, Â.P.T.V. (org.). *Educação Física e a organização curricular – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. Londrina: EDUEL, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2003.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2005.

SILVA, A. J.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 37-55, 2011.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na educação especial. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 11, n. 104, p. 1-17, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca: UNESCO, 1994.

Rubiane Severo Oliva

Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade de Córdoba/Espanha; especialista em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora de Educação Física da educação infantil e anos iniciais do Colégio Marista Rosário (CMR), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Karina Pacheco Dohms

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS, Brasil; especialista em Recreação, Lazer e Jogos Cooperativos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora de Educação Física dos anos iniciais no Colégio Marista Rosário (CMR), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Mariana de Souza Arieta

Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Curricular Marista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), em Porto Alegre, RS, Brasil; mestranda em Educação Marista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Orientadora Educacional dos Anos Iniciais do Colégio Marista Rosário (CMR), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Rubiane Severo Oliva
Colégio Marista Rosário
Praça Dom Sebastião, 2
Bom Fim, 90035-080
Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.